

APRENDIZAJE CENTRADO EN EL ALUMNO (ACA). NUEVA MENTALIDAD DOCENTE EN LA CONVERGENCIA EUROPEA

Antonio Ontoria Peña
Universidad de Córdoba¹

RESUMEN

Nuestro objetivo es reflexionar sobre la interpretación que la convergencia europea hace del nuevo modelo docente "Aprendizaje Centrado en el Alumno"(ACA). Contextualizamos el trabajo con una alusión a la creación del EEES y al aprendizaje permanente (Longlife learning) en la Europa del conocimiento. Al comparar los dos significados del ACA, vemos que se opta por el "centrado en el *trabajo*", pues el crédito europeo(ECTS), concreción del ACA, revela que el alumno es un agente ejecutor, no constructor, del "volumen de trabajo" diseñado por el profesor/Dpto. Se potencia "un aprendizaje por competencias" para la armonización de los estudios superiores en la UE que facilite "movilidad", "empleo" y "competitividad". No obstante, el modelo docente adoptado facilita el cambio metodológico y de contenidos, integrando el trabajo individual y cooperativo.

Palabras clave: convergencia europea, modelo docente, aprendizaje centrado en el alumno, crédito europeo, competencia, aprendizaje cooperativo, aprender a aprender, estrategias metodológicas, movilidad, empleo y competitividad.

ABSTRACT

Our purpose is to reflect about the meaning of the teaching new model in the European Convergence: " Learning-centered in the Student"(ACA). We make a reference to the EEES creation and to the longlife learning in the knowledge Europe. After comparing both significances of the ACA, we observe that its option is "learning-centered in the work". The European Credit, a cornerstone of the ACA, shows to the student as an "executor agent of the "workload" designed by the teacher o Department, but he's not a "constructivist agent". A "learning by competences" is emphasized to the Higher studies "harmonization" and "flexibility" in UE for the enhance of the "mobility, employment" and "competitiveness". Nevertheless, the adopted teaching model promotes changes in the methodology and knowledge contents with an integration of the individual and groupal work.

Key Words: European Convergence, teaching model, learning-centered in the student, European Credit, competence, cooperative learning, learning to learn, methological strategies, mobility, employment , competitiveness.

¹ Catedrático de Didáctica. Teléfono: 957218980; correo electrónico: ed1onpea@uco.es.

INTRODUCCIÓN

Los avances meteóricos en el ámbito de las tecnologías han permitido identificar la nueva sociedad como "sociedad de la información", "sociedad del conocimiento", "sociedad del aprendizaje". En las épocas agraria e industrial, el cambio se realizó por el impulso inherente al mismo desarrollo social, económico y cultural. Ante la nueva sociedad, existe una conciencia activa del cambio total en las estructuras y su funcionamiento, de tal manera que estamos ante un nuevo paradigma emergente con una nueva concepción antropológica y sociológica. La Comunidad Europea, que camina hacia la unidad total, trabaja desde hace varios años en el desarrollo de un plan de armonización en todos los ámbitos: económico, político, social y cultural. Nos proponemos reflexionar sobre el significado del "Aprendizaje Centrado en el Alumno"(ACA) en la convergencia europea, con alusión previa a la gestación y consolidación del proceso de creación del Espacio Europeo de la Educación Superior o universitaria (EEES).

1. CREACIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El proceso de construcción de la "Convergencia Europea" en los estudios universitarios o "Espacio Europeo de Educación Superior"(EEES) comprende los siguientes momentos:

- 1º. **Preinicio en Bolonia (1988):** Con motivo de la celebración del 9º centenario del "Alma Mater" hubo una reunión de universidades en Bolonia y se aprobó la "Magna Charta Universitatum"(19/09/1988), con la que se pretendía reforzar, sobre todo, los lazos entre las universidades europeas².
- 2º. **Declaración de la Sorbona (1998):** Con motivo de la celebración del 8º centenario de la Universidad de la Sorbona (París), los ministros de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido firmaron la "Declaración común de la Sorbona"(25/05/1998), que se consideró el primer documento en el que se plantea "la creación de una zona Europea dedicada a la Educación Superior" y se invita a otros países europeos para que se unan a esta iniciativa. Prácticamente se diseñan las bases del "Sistema de Educación Superior Europea" (créditos, titulaciones, ciclos, movilidad, armonización...). Se manifiesta claramente la aspiración de "pensar en una Europa de conocimientos" y se asume como un deber "consolidar y desarrollar las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas de nuestro continente"³.
- 3º. **Declaración de Bolonia (1999):** Los ministros de la Comunidad Europea firmaron la Declaración de Bolonia (19/06/1999). Se asume como proyecto

² Magna Charta de universidades europeas, Bolonia, 1988.

³ Declaración de la Sorbona. Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo, 1998.

europeo para la reforma de una universidad que promueva una educación superior con la más alta calidad, a partir de las bases teóricas y estructurales diseñadas en la declaración de la Sorbona. Esta declaración "pone énfasis en la función central de la universidad en el desarrollo de las dimensiones cultural". Es contemplada la Europa del Conocimiento como "un factor indisoluble del crecimiento social y humano" y "un complemento indispensable para consolidar y enriquecer la ciudadanía europea". Se introducen como objetivos importantes la competitividad del sistema educativo y la movilidad: "Hemos de caminar, concretamente, hacia un incremento de la competitividad internacional del sistema europeo de educación superior" para que "adquiera un grado mundial de atracción". "La creación del área europea de estudios superiores (es) una acción clave para promover la movilidad y la contratación"⁴.

- 4º. Comunicado de Praga (2001):** Para potenciar el proceso iniciado en Bolonia, analizar el progreso obtenido y marcar las directrices y prioridades de los próximos años, se organizó en Praga una nueva reunión ministerial que terminó con la declaración "Hacia el área europea de educación superior" (19/05/2001)⁵. Este hecho fue precedido por la Convención de las instituciones europeas de educación superior en Salamanca (29.30/03/2001)⁶ y la Convención Europea de Estudiantes en Goteborg (Suecia) (22.25/03/2001)⁷. Se repasaron todos los objetivos señalados en la declaración de Bolonia y las acciones planificadas. Nos interesa resaltar el reconocimiento explícito del aprendizaje a lo largo de la vida o permanente ("longlife learning") como una necesidad y como "un elemento esencial de la educación superior europea. En la Europa del futuro, edificada sobre una sociedad y economía basada en el conocimiento, las estrategias del aprendizaje permanente son necesarias para afrontar los retos de la competitividad, el uso de las nuevas tecnologías y mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida". Por primera vez se introducen tres objetivos: cohesión social ("social cohesion"), igualdad de oportunidades ("equal opportunities") y la calidad de vida ("the quality of life").
- 5º. Cumbre de Berlín (2003):** En Berlín (18-19/09/2003) se ha celebrado la Conferencia de Ministros de Educación en), cuyo objetivo es revisar el progreso conseguido y señalar las directrices y prioridades de los próximos estadios del proceso hacia la Educación Universitaria Euro-

⁴ "El área europea de una educación superior". Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación, Bolonia, 1999.

⁵ "Towards the European Higher Education Area". Comunicación conjunta de los Ministros de Educación. Praga, 2001.

⁶ "Formar el espacio europeo de una educación superior". Convención de las universidades europeas. Salamanca, 2001.

⁷ Declaración de Goteborg del estudiante. Convención europea. Goteborg (Suecia). 2001.

pea⁸. Antes de la cumbre de Berlín, se celebró la Cumbre de Barcelona (15.16/03/2002)⁹ para profundizar en la creación del espacio europeo de educación superior y destacar el interés del Consejo de Europa por "hacer realidad un Espacio Europeo del Aprendizaje Permanente".

Es necesario aludir al Consejo Europeo de Portugal (marzo 2000) porque se plantea como "objetivo estratégico" "convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo...". Por tanto, la inversión en educación y formación es una necesidad prioritaria, que ha sido objeto de un documento de la Comisión Europea (2003)¹⁰. Señalamos, también, el informe (primer documento) del Parlamento Europeo sobre las universidades y la enseñanza superior en el espacio europeo del conocimiento (24/05/2002). Se pretende

"sentar las pautas y abrir las puertas a una política de claro apoyo a las universidades como centros de formación de profesionales e investigadores". "Si queremos que la universidad europea sea competitiva y dé respuesta a las incipientes necesidades de la "Europa del conocimiento", es necesario sentar las bases de un espacio europeo de educación superior, a través de una política institucional"¹¹.

El proceso de creación del Espacio Europeo de la Educación Superior podemos considerarlo como consolidado e irreversible, según se desprende de los acontecimientos señalados y de los documentos que se han elaborado, a los que aludiremos como referentes del pensamiento de la convergencia europea.

2. EL APRENDIZAJE CENTRADO EN EL ALUMNO (ACA), NUEVA ORIENTACIÓN FORMATIVA DE LA UNIVERSIDAD

Al promover la convergencia esta nueva concepción o "paradigma" del aprendizaje centrado en el alumno (ACA), hay que plantearse el significado que se le asigna. Nos fijamos en dos conceptualizaciones principales: *a) el aprendizaje como proceso* tendente al cambio y la potenciación de la persona en sí misma; hablamos, pues, *de un aprendizaje del/por la persona total*. *b) un aprendizaje por "competencias"* o para una proyección socioprofesional, cuyo eje central es la preparación profesional a través de la adquisición de "competencias" o capacidades, habilidades, destrezas, actitudes...

⁸ Comunicué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education: "Realising the European Higher Education". Berlín, 19 septiembre 2003.

⁹ Cumbre de Barcelona, 2002.

¹⁰ Comisión de las Comunidades Europeas: "Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa". Bruselas, 2003.

¹¹ Parlamento Europeo : "Informe sobre las universidades y la enseñanza superior en el espacio europeo del conocimiento". Bruselas, 2002.

Nos situamos inicialmente en el "aprendizaje permanente" (longlife learning), antes de desarrollar brevemente cada una de las tres perspectivas, independientemente de que la alternativa elegida en la convergencia europea esté muy definida.

2.1. El aprendizaje como perspectiva global inclusiva de todos los ciclos vitales y sociales

La pretensión de crear una cultura del aprendizaje representa, para nosotros, un supuesto de partida, no el centro o tema de reflexión, ya que es un prerrequisito esencial para comprender la perspectiva formativa de la convergencia europea sobre los sistemas educativos. Dos amplios documentos de la Comisión Europea posibilitan su conocimiento y comprensión: *"Memorando sobre el aprendizaje permanente"*¹² (Bruselas, 30.10.2000) y *"Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente"*¹³ (Bruselas, 21.11.2001).

Podríamos decir que, a partir de la reunión de Portugal, se ha simplificado la terminología pedagógica "educación-enseñanza-aprendizaje" y se ha optado por el término "aprendizaje" y su concreción "aprendizaje permanente" ("longlife learning") como signo de identidad de la innovación y del nuevo modelo formativo europeo. Su significación conceptual es la misma que "educación permanente" como se manifiesta en el Consejo Europeo de Feira (junio de 2000) que invita "a los Estados miembros, al Consejo y a la Comisión, dentro de los ámbitos respectivos de competencia, a definir estrategias coherentes y medidas prácticas para fomentar la educación permanente para todos"¹⁴. El aprendizaje permanente "tiene que convertirse en el principio director para la oferta de servicios y la participación a través del conjunto indivisible de contextos didácticos"¹⁵.

El "aprendizaje permanente" o "a lo largo de la vida" según los ciclos vitales presenta tres modalidades: aprendizaje de formación, aprendizaje de producción y aprendizaje de "salud mental". El diseño del nuevo enfoque de la educación universitaria, situado dentro del aprendizaje de formación, supone un cambio de perspectiva y constituye una ruptura radical con el modelo docente vigente incluso en la actualidad. La necesidad de una "armonización" europea de los estudios universitarios ha sido el condicionante para la sustitución del modelo docente tradicional, magistral y transmisivo, por otro basado en la "priorización del aprendizaje", identificado como "aprendizaje centrado en el alumno" (ACA). Esta "homogeneización" europea es reclamada por los siguientes hechos encadenados:

¹² Comisión de las Comunidades Europeas: "Memorando sobre el aprendizaje permanente" (Documento de trabajo de los servicios de la Comisión), Bruselas, 2000.

¹³ Comisión de las Comunidades Europeas: "Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente". Bruselas 2001.

¹⁴ Comisión de las Comunidades Europeas: "Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente". Bruselas, 2001, p. 3.

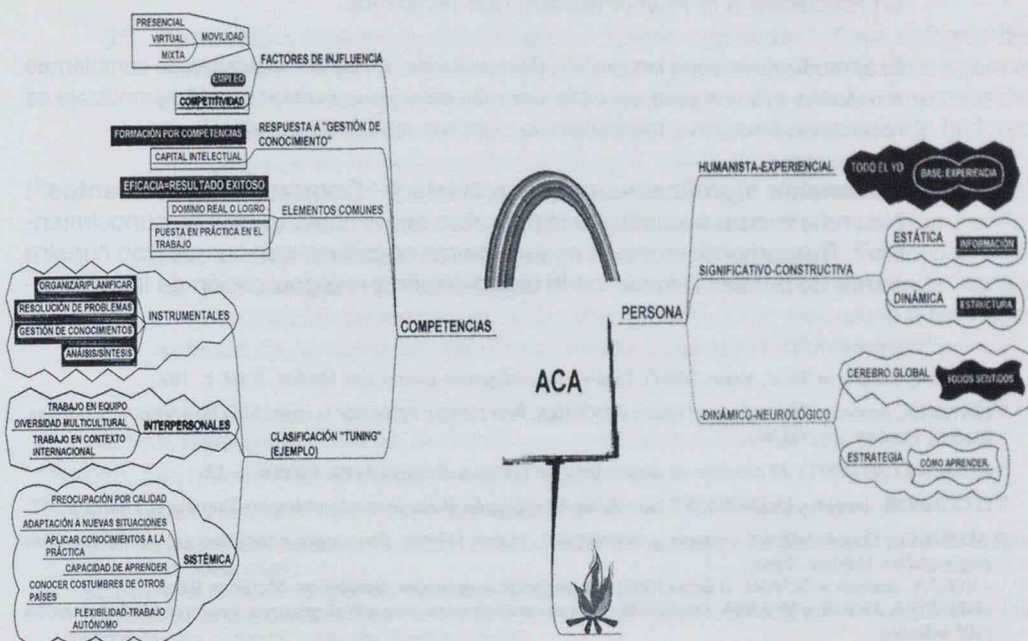
¹⁵ Comisión de las Comunidades Europeas: "Memorando sobre el aprendizaje permanente". Bruselas, 2000, p.3.

- Intención de conseguir una formación uniforme y equivalente en todos los países europeos, lo cual implica una homogeneidad curricular y una estructuración "modular".
- La armonización curricular posibilita y justifica la "movilidad" del alumnado y del profesorado.
- La movilidad conlleva la "homologación" o reconocimiento de los títulos y planes de estudio de los distintos países.
- Una cierta focalización empresarial se ha insertado en la génesis del nuevo modelo de Universidad.

El Aprendizaje Centrado en el Alumno (ACA) es un modelo de aprendizaje que sitúa al alumno en el núcleo de su propio proceso de aprendizaje. Entre las características generales que lo definen están:

- actividad participativa del alumnado en su aprendizaje,
- seguir el propio ritmo de aprendizaje y utilizar estrategias personales,
- motivación interna o intrínseca más que externa o extrínseca,
- individualización del aprendizaje más que estandarización,
- aprendizaje de habilidades como la solución de problemas, pensamiento crítico y reflexivo, más que conocimientos.
- se adapta a diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos.

En el mapa mental siguiente vemos algunos aspectos del contraste entre los dos puntos de vista.



2.2. El aprendizaje holístico como plasmación del aprendizaje centrado en el alumno-persona

Hablar de aprendizaje "holístico" o total significa aprender con la confluencia de las tres funciones básicas de la persona: pensamiento, sentimiento y acción."El aprendizaje integral no sólo abarca el intelecto, sino que hace referencia también a la emoción, a la intuición y a la acción en el proceso de aprendizaje"¹⁶.

Se piensa claramente en una formación orientada al desarrollo de todas las capacidades humanas: intelectuales, creativas, emocionales y sociales, y se rechaza un aprendizaje puramente racional centrado en la información y en los conocimientos culturales. Nos referimos a un modelo de "aprendizaje centrado en la persona total", pues está implicada en el proceso de aprendizaje e interviene con todas las capacidades, emociones, habilidades, sentimientos y motivaciones.

En el aprendizaje holístico tratamos de integrar varios enfoques: personalista-experiencial, aprendizaje significativo-constructivista y dinámico-neurológico¹⁷.

- 1ª. Dimensión experiencial del aprendizaje = Todo el YO.** El aprendizaje es una experiencia personal, en la que interviene todo el YO. No consiste en la acumulación de conocimientos que es "un proceso sin vida, estéril y fútil, rápidamente olvidado y que el pobre e indefenso individuo engulle mientras lo atan a su asiento las cadenas del conformismo"¹⁸.

El aprendizaje es un proceso que implica un cambio en el individuo por medio de la influencia de nuestros actos o experiencias y la toma de decisiones sobre la acción realizada o por realizar para cambiar lo que hacemos en respuesta a la realimentación que recibimos.

El aprendizaje supone la creación de resultados, única forma posible de cambiarnos a nosotros mismos para ser cada vez más quienes queremos ser. El aprendizaje es la continua creación y recreación de nuestros modelos mentales¹⁹.

- 2ª. Dimensión significativa-constructivista = "Construir conocimientos":** Nos referimos al aprendizaje significativo como construcción de conocimientos²⁰. Buscamos la creación de estructuras cognitivas que constituyan nuestra forma de pensar, a través de la organización y reorganización de la informa-

¹⁶ MARTIN, Doris y BOECK, Karin (1997): *Qué es la inteligencia emocional*. Madrid, Edaf, p. 182.

¹⁷ ONTORIA, Antonio, GÓMEZ, Juan Pedro y MOLINA, Ana (1999): *Potenciar la capacidad de aprender y pensar*. Madrid, Narcea, pp. 49-64.

¹⁸ ROGERS, Carl (1977): *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires, Paidós, p. 13.

¹⁹ O'CONNOR, Joseph y McDERMOTT, Ian (1998): *Introducción al pensamiento sistémico*. Barcelona, Urano, p.147.

²⁰ AUSUBEL, David, NOVAK Joseph y HANESIAN, Helen (1989): *Psicología educativa. un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas.

- NOVAK, Joseph y GOWIN, D.Bob (1988): *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, Martínez Roca.

- ONTORIA, Antonio y MOLINA, Ana (2000): *Mapas conceptuales. Una estrategia para aprender*. Madrid, Narcea (10ª edición).

ción, estableciendo relaciones o combinaciones conceptuales. Se distinguen dos momentos en la construcción del conocimiento²¹:

- a) *Construcción estática*: Consiste en la asimilación de la información en conexión con los conocimientos previos, es decir, en la incorporación de nueva información a los conocimientos existentes en el sujeto
- b) *Construcción dinámica*: Se refiere a un proceso de asimilación de conocimientos conectados con los conocimientos previos, como la anterior, en el que existe una actividad o implicación del alumnado en su elaboración y organización. Se genera, pues, un cambio o reestructuración de los conocimientos existentes.

La construcción de conocimientos se identifica con los siguientes indicadores:

- a) tendencia a asimilar estructuras, en lugar de simples conocimientos.
- b) actividad e implicación del alumnado en la construcción de las mismas.
- c) búsqueda de unos resultados más internos (aprender a pensar) que externos (sacar buenas notas, p. e.).
- d) cambios más profundos que repercuten en la forma de pensar y actuar.

Una idea-síntesis del aprendizaje significativo es la implicación activa del alumno para transformar la nueva información mediante estrategias de organización y a partir de los propios conocimientos. Hay que tener presente, además, la dimensión afectiva y social en el aprendizaje, no como componentes auxiliares²², sino como elementos integrantes al estar implicada toda la persona en el proceso.

- 3ª. Dimensión dinámico-neurológica = Cómo aprender**: Este enfoque del aprendizaje pretende dar respuesta al cómo aprender, priorizándolo sobre el qué aprender o contenidos del aprendizaje. "Uno de los principios básicos del Aprendizaje Dinámico es que cuanto mayor sea la intervención de factores neurológicos en la representación de algo, más sólidamente se aprende"²³. Los sentidos corporales son los canales con los que el cerebro recoge información del mundo exterior y están conectados con él por las vías nerviosas, formando una red interconectada, capaz de entender, almacenar, buscar y utilizar información. Estamos hablando del enfoque que pretende "aprender con todo el cerebro o con el cerebro global" como respuesta a las necesidades de la sociedad del conocimiento o era de la información²⁴.

²¹ GOLEMAN, Daniel (1999): *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós, p. 330.

²² POZO, Juan Ignacio.(1996): *Aprendices y maestros*. Madrid, Alianza.

²³ DILTS, Robert y EPSTEIN, Todd (1997): *Aprendizaje dinámico con PNL*. Barcelona, Urano, p. 49.

²⁴ HUNT, Trinidad (1997): *Desarrolla tu capacidad de aprender. La respuesta a los desafíos de la era de la información*. Barcelona, Urano.

- BUZAN, Tony (1996): *El libro de los mapas mentales*. Barcelona, Urano.

- ONTORIA, Antonio, GÓMEZ, Juan Pedro y LUQUE, Ángela de (2003): *Aprender con mapas mentales. Una estrategia para aprender y estudiar*. Madrid, Narcea.

2.3. El aprendizaje por competencias, alternativa pragmática del Aprendizaje Centrado en el Alumno (ACA) en la convergencia Europa

La orientación del aprendizaje en los documentos de la convergencia europea se inclina por una perspectiva sociolaboral acorde con la adaptación a las necesidades del empleo y tendente al acercamiento de las personas hacia "un perfil profesional" como prioridad para entrar en el mercado de trabajo. Podemos percibir diferencias con respecto al enfoque personalista de "aprendizaje centrado en el alumno"(ACA), ya que el referente es el trabajo profesional, para el que se forma con la expectativa de que contribuya también al desarrollo personal.

- a) **"Movilidad" y Empleo**": Aunque se repite la idea de que un objetivo especial de la Unión Europea es construir y potenciar las "dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas", sin embargo, la "movilidad" y el "empleo" son una constante en todas las declaraciones derivadas de las cumbres ministeriales desde la Sorbona hasta Berlín. Recogemos algunas de las muchas referencias encontradas:

Ofrecemos nuestro compromiso para la promoción de un marco común de referencia, dedicado a mejorar el reconocimiento externo y facilitar tanto la movilidad estudiantil como las oportunidades de empleo²⁵

...la creación del área europea de estudios superiores como una acción clave para promover la movilidad y la contratación²⁶ es uno de los objetivos expresos.

...el objetivo de potenciar la "movilidad... es de la mayor importancia"²⁷

Se concede prioridad a la "movilidad" en el ámbito de la educación, investigación e innovación²⁸

La "movilidad", impulsada en las distintas cumbres ministeriales europeas, se refiere a alumnado, profesorado, investigadores y empleo. Conviene aclarar que actualmente pueden darse varias formas de movilidad: a) *presencial*, debido al traslado físico o viaje de un lugar a otro; b) *virtual*, por medio de las redes informáticas con visualización de la propia imagen o sin ella; c) *simultaneidad* (presencial-virtual), con la utilización de las dos formas no incompatibles. Según esta distinción, la movilidad física o presencial se reduce en importancia, en la medida en que se incorporen las tecnologías actuales en la sociedad y, en concreto, en la universidad. Se está imponiendo la tendencia hacia la potenciación de la movilidad virtual en todos los ámbitos, empresariales y no empresariales. La "movilidad" presencial universitaria, inicialmente

²⁵ Declaración de la Sorbona, 1998.

²⁶ Declaración de Bolonia, 1999.

²⁷ Cumbre de Praga, 2001.

²⁸ Cumbre de Barcelona, 2002.

te centrada en los intercambios, se reducirá para sustituirla por la movilidad virtual. La movilidad por motivos laborales ("empleo") se verá influenciada también por los avances de las tecnologías, pues aparecerán profesiones acordes con ellas en la línea de atención virtual. No obstante, se mantienen muchas otras profesiones de exigencia presencial y abiertas a todos los ciudadanos europeos, lo cual provoca la "movilidad físico-presencial". El derecho a esta movilidad en toda la Comunidad Europea resulta ser uno de los "goznes" de la creación del espacio europeo y de la armonización de la educación universitaria, pues la movilidad conlleva el reconocimiento de la formación profesional recibida en cualquier país europeo²⁹.

b) **"Competitividad"**: Otra de las ideas permanentes se relaciona con la "competitividad, que desde Bolonia a Praga se ha convertido en uno de los motores para la creación del espacio europeo de la educación superior, con la intención de que sea elemento referencial de los sistemas educativos y de la formación, no sólo entre los países sino también dentro de un mismo país.. Al hablar sobre el sistema europeo de estudios se establece como objetivo:

- 1) adoptar un sistema de titulaciones comprensible y comparable para promover las oportunidades de trabajo y la competitividad internacional³⁰ ... En las misma declaración se indica que hemos de caminar, concretamente, hacia un incremento de la competitividad internacional...
- 2) el futuro de Europa, edificada sobre la sociedad y economía basada en el conocimiento, las estrategias del aprendizaje permanente son necesarios para mirar los retos de la "competitividad"³¹.
- 3) convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y más dinámica del mundo, capaz de conseguir un crecimiento duradero que ponga a disposición un mayor número de puestos de trabajo de mejor calidad y que permita conseguir mayor cohesión social³².
- 4) si queremos que la universidad europea sea competitiva y dé respuesta a las incipientes necesidades de la "Europa del conocimiento", es necesario sentar las bases de un espacio europeo de educación superior, a través de una política institucional³³.
- 5) las instituciones europeas de enseñanza superior aceptan el reto que supone funcionar dentro de un sistema competitivo en su propio país, en Europa y en el mundo entero³⁴.

²⁹ OIT: "Aprender y formarse para trabajar en la sociedad del conocimiento", Ginebra, 2002 (Conferencia Internacional del Trabajo, 91º)

³⁰ Declaración de Bolonia. 1999

³¹ Cumbre de Praga, 2001.

³² Consejo Europeo de Lisboa, 2000.

³³ Parlamento Europeo: "Informe sobre las universidades y la enseñanza superior en el espacio europeo del conocimiento", Bruselas 2002 (conclusiones).

³⁴ Convención de Salamanca, 2001.

Ante la mundialización de la economía, la liberalización de los mercados, la caída de las barreras comerciales y los impactos de la innovación tecnológica sobre todo de la informatización de la vida empresarial y cotidiana, se genera una lucha empresarial por el incremento de la productividad y la mejora de la calidad como elementos básicos de la competitividad. Estos hechos parece que llevan a que la Comunidad Europea plantee la competitividad y el desarrollo económico como uno de los objetivos claves del espacio europeo. Estos cambios obligan a sustituir el modelo técnico- productivo por el nuevo paradigma de "gestión del conocimiento", basado en el desarrollo de capacidades y en una *formación por competencias*, que se justifica por el nuevo escenario económico y social. Conviene tener presente el gran movimiento o paradigma sobre "*el capital intelectual*"³⁵, cuya teoría está fundamentada en las ideas de autores como Kart Eric Sveiby (1997)³⁶ y Leif Edvinson (1997). Se han desarrollado modelos y metodologías representativas que pretenden la "gestión del conocimiento" en la línea economicista estricta con repercusión en la empresa y en el mundo financiero general.

Indicadores comunes del aprendizaje por competencias

Lo primero en manifestar es que nos encontramos con un problema de clarificación de significado, ya que existen múltiples perspectivas en la conceptualización de "competencia". Abarca desde la equivalencia a "capacidad real para lograr un objetivo o un resultado en un contexto dado" a la comprensión de "un conjunto de aptitudes, conocimientos, habilidades y actitudes... para lograr resultados exitosos". En el enfoque de aprendizaje, según la convergencia europea:

las competencias describen los resultados de aprendizaje: lo que un estudiante sabe o puede demostrar una vez completado un proceso de aprendizaje.. Las competencias se describen como puntos de referencia para la elaboración y evaluación de los planes de estudio, y no pretender ser moldes rígidos³⁷.

Podemos entresacar algunos aspectos que subyacen en todas las definiciones de competencia:

- a) *El resultado exitoso*: Es un elemento esencial en la competencia, pues lo que interesa es el final, es decir, si se ha conseguido positivamente el objetivo propuesto. Al provenir este término del ámbito empresarial o laboral, la mentalidad desarrollada se sustenta en el "triunfo" y en el éxito, muy vinculado, por otra parte, a la competitividad.

³⁵ VIEDMA MARTÍ, José María (2002): "Nuevas aportaciones en la construcción del paradigma del capital intelectual". <http://gestiondelcapitalintelectual.com>

³⁶ SVEIBY, Kart Eric (1997): "The new Organizacional Wealth" en *Berret-Koehler Publisher Inc.*, San Francisco CA. y EDVINSON, Leif (1997): "Intellectual Capital" en *Harper Business* (Tomados de Viedma Martí, José M^a: ibidem.

³⁷ Proyecto Tuning*- Afinar las estructuras educativas de Europa, 2003

- b) *Lograr el desarrollo o dominio*: Se habla de competencia cuando se posee en un grado satisfactorio y se manifiesta en la práctica, porque es inseparable de la acción. Por eso, no se habla simplemente de potencial ("capacidad", "habilidad", "actitud", ...), sino de *dominio o desarrollo real* ("saber hacer").
- c) *Sintonía con la ejecución del trabajo o tarea*: El nivel de desarrollo o dominio se denomina "competencia" cuando se "responde" a la ejecución exitosa del trabajo encomendado. Esta idea se fundamenta el planteamiento de los "*perfiles profesionales o laborales*" que, actualmente, se pretende sustituir por el de las "*familias ocupacionales*", formadas por la agrupación de puestos laborales afines, que comprenden competencias básicas comunes, o también por la expresión "*competencias formativas*".

La focalización empresarial, pues, hace resaltar la "competitividad" como una de las características identificadoras de la nueva universidad y trata de integrar el paradigma o enfoque competencial en el diseño de las estructuras de funcionamiento y en el planteamiento docente, por considerar este enfoque más acorde con la movilidad y la empleabilidad europea. Las instituciones universitarias, al asumir el modelo competencial, deben también concienciarse de la existencia de distintos modelos de gestión, vinculados al funcionamiento empresarial, y optar por un enfoque integrador que incluya el desarrollo de las personas, además de las competencias técnico-productivas. En este sentido, existe la tendencia actual en el enfoque empresarial a limitar o reducir la competitividad con su predisposición heterodestructiva, por una "autocompetitividad interna" en la empresa que busca la satisfacción del empleado como instrumento para la eficacia en los resultados. A esta idea se mira cuando se habla de modelos empresariales como "ganar-perder" y "ganar-ganar".

Hacia una clasificación de competencias acorde con el "aprendizaje centrado en el alumno" (ACA)

Si la clarificación conceptual es difícil, la clasificación de competencias lo es todavía más. Lo positivo está en la emergencia de múltiples competencias, de tal manera que ahora se ha generalizado el uso del término, lo cual puede facilitar diversas agrupaciones válidas y congruentes con las distintas perspectivas y enfoques de la formación en sintonía con el modelo del aprendizaje a lo largo de la vida o permanente. Como una muestra presento cuatro clasificaciones:

- 1ª) El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003, p.7), al hablar de la obtención del título con cualificación profesional en el primer nivel, indica que debe

proporcionar una formación universitaria en la que se integren ...las competencias *genéricas básicas*, las competencias *transversales* relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más *específicas* que posibilitan la orientación profesional³⁸.

³⁸ MEC: "La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior" (Documento-Marco) Madrid, 2003, p.7

- 2ª) Otra clasificación distingue: *competencias de relación* (comunicación, negociación, liderazgo, trabajo en equipo); *competencias técnicas* (conocimientos de soporte, conocimientos específicos, conocimientos del negocio...); *competencias de gestión* (planificación y organización, control, dirección del personal, visión de futuro y calidad...); *competencias de eficacia personal* (flexibilidad y aprendizaje, innovación y calidad, solución de problemas...).
- 3ª) En la tercera se señalan: *competencias especializadas* (conocimiento, destrezas, habilidades...); *competencias metodológicas* (flexibilidad, métodos de trabajo, adaptabilidad...); *competencias sociales* (sociabilidad, modos de conducta, actitud positiva ante el trabajo, voluntad de cooperación y ayuda...); *competencias participativas* (participación, coordinación, organización, toma de decisiones, asumir responsabilidades, liderazgo...).
- 4ª) Aludo, finalmente, a la clasificación aportada por el proyecto "Tuning"³⁹, reconocido como una acción específica de la Unión Europea para lograr la armonización de las estructuras universitarias europeas. Distingue tres clases de competencias: a) *Instrumentales*: capacidad para organizar y planificar, habilidad de gestión de la información, resolución de problemas, capacidad de análisis y síntesis; b) *interpersonales*: trabajo en equipo, apreciación de la diversidad y multiculturalidad, habilidad para trabajar en un contexto internacional; c) *sistémicas*: habilidad para trabajar en forma autónoma, preocupación por la calidad, capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, capacidad de aprender, conocimientos de culturas y costumbres de otros países.

La diversidad de clasificaciones permite que cada grupo profesional general y específico disponga de información suficiente para facilitar la elaboración adaptada al contexto particular, teniendo presente que las clasificaciones deben ser flexibles en coherencia con el modelo del aprendizaje centrado en el alumno (ACA).

3. APRENDER A APRENDER: DINÁMICA ESTRATÉGICA DEL APRENDIZAJE CENTRADO EN EL ALUMNO (ACA)

Todos los modelos de enseñanza-aprendizaje se orientan a que el alumno "aprenda", con lo cual dan un significado específico a las expresiones "aprendizaje centrado en el alumno" y "aprender a aprender". La cuestión reside en cómo se efectúa la centralidad y prioridad del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje: si la actividad principal gira alrededor del profesor mientras el alumno está receptivo-pasivo, la identificación con dicho modelo se reduce a mínimos; si el profesor ejerce funciones de orientador y facilitador, mientras el alumno es el protagonista de la acción y agente de su propio aprendizaje, la proximidad al modelo es mayor.

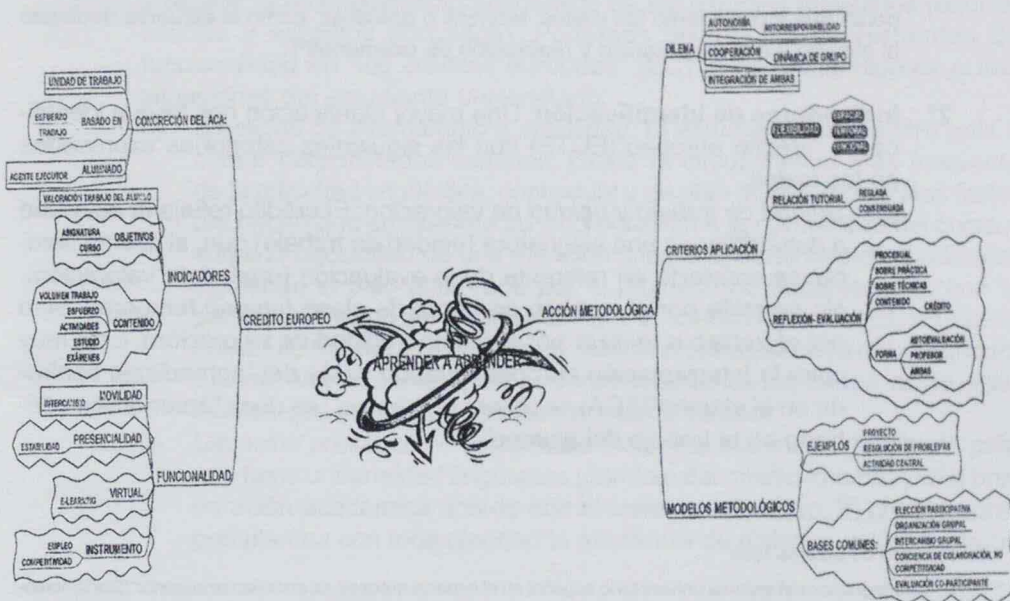
Al referirnos a la dimensión estratégica del aprendizaje, se plantea el *cómo* del aprendizaje, que comprende todos los componentes que intervienen en la realiza-

³⁹ Proyecto "Tuning": "Presentación de los resultados preliminares de Tuning". Zaragoza, 2002.

ción de la acción de aprender y que da pleno sentido a la expresión "aprender a aprender". Nos situamos ante la adquisición de estrategias de aprendizaje, que nos permitan resolver las nuevas situaciones de la vida tanto sociales como personales, escolares o empresariales. Supone, pues, proporcionar al individuo, niño o adulto, de "herramientas para aprender". Mencionamos, como ejemplo, el diseño de la planificación con las distintas clases de estrategias cognitivas, sociales, personales, metodológicas, evaluadoras, etc., los recursos y la misma implicación del alumnado como agente principal del aprendizaje.

En esta perspectiva práctica conviene señalar el tema de los "tipo de aprendizaje" que se pretende por su conexión con el ritmo individual en el mismo. La sencilla clasificación de Marton en aprendizaje profundo, superficial y estratégico (Entwistle, Noel 1988, p.67)⁴⁰ orienta el "aprender a aprender", es decir, las estrategias de la acción concreta a aplicar, adquirir y desarrollar. Las características básicas de cada tipo son las siguientes: a) *estilo profundo*: se centra en el contenido, crea una interpretación personal, relaciona distintas tareas o partes, piensa en la estructura subyacente, relaciona las situaciones cotidianas con la tarea...; b) *estilo superficial*: considera que la función es memorizar, se muestra pasivo hacia la tarea, depende del profesor, las partes son independientes sin relación, no le preocupa el significado...; c) *estilo estratégico*: está en función de los resultados (notas), se preocupa por la forma de evaluar y sobre lo que busca el profesor, son importantes los detalles formales (presentación, tiempo...).

Dentro de la perspectiva estratégica predominante en el proyecto de la convergencia europea únicamente voy a referirme a dos: los créditos europeos (ECTS) y la estrategia metodológica. En el mapa mental siguiente presentamos los puntos clave de nuestra exposición sobre el tema.



⁴⁰ ENTWISTLE, Noel. (1988): *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona, Paidós/ME, p. 67.

3.1. El crédito europeo (ECTS) como expresión práctica del "aprendizaje centrado en el alumno"(ACA)

En la Declaración de Bolonia (1999) se acordó "establecer un sistema de créditos como una forma más apropiada de crear una extensa movilidad estudiantil"⁴¹. Los programas Sócrates y Erasmus se utilizaron como experiencia piloto del crédito europeo (ECTS= European Credits Transfer System) para facilitar el reconocimiento y equivalencia de los estudios de intercambio. Se ha asumido en todas las reuniones europeas como una estructura común del sistema universitario en el espacio europeo. Por eso, es interesante reflexionar sobre el mismo, ya que representa *un indicador del significado* que la convergencia europea otorga al modelo "aprendizaje centrado en el alumno"(ACA).

1º. Definición y significado de "Crédito Europeo"(ECTS): Se define el crédito europeo como

la unidad de valoración de la actividad académica en la que se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos educativos⁴².

Este documento clarifica la definición dada resaltando la idea de que es

una unidad de valoración del volumen de trabajo total del alumno, expresado en horas que incluye tanto las clases, teóricas o prácticas, como el esfuerzo dedicado al estudio y a la preparación y realización de exámenes⁴³.

2º. Indicadores de identificación: Una mayor clarificación nos lleva a identificar el "crédito europeo"(ECTS) con las siguientes categorías expresadas en los textos:

- a) *Unidad de trabajo y unidad de valoración:* El crédito refleja la actividad a desarrollar en una asignatura (unidad de trabajo) que, al mismo tiempo, se convierte en referente de la evaluación (unidad de valoración). No se mide por el número de horas de clase (unidad temporal), sino por el trabajo a realizar por el alumno(unidad de valoración). Está muy clara la interpretación europea: cuando habla del "aprendizaje centrado en el alumno"(ACA) se refiere al "trabajo", es decir "aprendizaje centrado en el trabajo del alumno".

⁴¹ Declaración de Bolonia, 1999

⁴² MEC. "La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior"(Documento-marco),. Madrid, 2003, p.6)

⁴³ MEC: Ibidem

- b) *Objetivos propuestos*: Las unidades de trabajo y de valoración, así como el contenido del crédito debe estar en coherencia con los "objetivos educativos" señalados en la asignatura correspondiente.
- c) *Contenido del crédito*: Presenta dos dimensiones: a) todo el "volumen" de trabajo a realizar por el alumno: clases teóricas y/o prácticas, seminarios, tutorías, evaluaciones(exámenes), trabajo de campo, trabajo en biblioteca y/o en casa, etc. Todo este "volumen" de trabajo se "expresa en horas", teniendo presente la cuantificación en créditos de cada asignatura. b) el *esfuerzo* "dedicado al estudio y a la preparación y realización de exámenes". En términos cuantitativos, el total de trabajo de un curso equivale a 60 créditos(=1500-1800 horas/año) y 40 horas semanales.
- d) *Expresión del nuevo modelo educativo*: Esta concepción del "crédito europeo" refleja el nuevo modelo educativo "centrado en el aprendizaje del alumno":

en resumen, esta nueva unidad de medida debe comportar un nuevo modelo educativo basado en el trabajo del estudiante y no en las horas de clase, o dicho de otro modo, centrado en el aprendizaje de los estudiantes, no en la docencia de los profesores⁴⁴, aunque su función sigue siendo importante.

3º. Funcionalidad del crédito europeo(ECTS): Se acepta el sistema de "crédito europeo"(ECTS) como un instrumento para garantizar la transparencia y facilitar el reconocimiento académico de los estudios realizados (equivalencias y estudios cursados). Podemos distinguir tres vertientes de funcionalidad en "los créditos europeos" (ECTS) correspondientes a tres situaciones del estudiante universitario:

- a) *Situación de intercambio o movilidad*: El estudiante viaja a otro país a cursar determinados estudios. Existe la circunstancia más frecuente de la dificultad lingüística, contextual y de plan de estudios. Estos factores hacen que se resienta su incorporación a la normalidad del curso y surge la necesidad de una atención cuasi o totalmente individualizada, siguiendo el plan elaborado por el profesor y/o departamento con la participación o no del estudiante. Aquí, el "crédito europeo"(ECTS) como unidad de trabajo y valoración se centra en la singularidad del alumnado. En este ámbito contemplamos como situaciones parecidas las de estudiantes que trabajan y estudian al mismo tiempo.
- b) *Situación presencial o estable*: Se incluye al alumnado del propio país que tiene uniformidad lingüística (dominio del mismo idioma) y una preparación académica acorde con el sistema educativo. El crédito europeo plantea con toda claridad la existencia de distintos estilos y ritmos

⁴⁴ MEC: Ibidem

de aprendizaje., Puede encajar el aprendizaje cooperativo, dentro de la concepción del crédito, en interacción con el trabajo autónomo. No obstante, para aplicar el crédito europeo en esta situación presencial se requiere el cuestionamiento del número actual de alumnos por clase/profesor. Veremos, posteriormente, algunos hechos/criterios, facilitadores de su puesta en práctica, que pueden integrarse como elementos de la estrategia metodológica a seguir.

- c) *Situación e-learning:* Las nuevas tecnologías posibilitan el aprendizaje por medio del aula virtual o de las redes informáticas. Esta situación supone autonomía y autorresponsabilidad para desarrollar el trabajo correspondiente (crédito) y permite "compartir" los conocimientos a través de los foros, e-mails... Requiere una gran inversión para dotar de equipos informáticos a los centros y para la actualización del propio profesorado, hechos previstos en la planificación tendente a la construcción del espacio europeo de la educación superior.

¿El crédito europeo (ECTS) expresa un enfoque "reduccionista" del aprendizaje centrado en el alumno (ACA)?

Desde la Declaración de Bolonia (1999) encontramos en los documentos europeos una relación estrecha entre "movilidad" y "crédito europeo"(ECTS). Se manifiesta una intención expresa de promocionar dicha movilidad, de tal manera que parece vislumbrarse un futuro con un predominio del intercambio. Si distinguimos entre movilidad física y movilidad virtual, aceptamos y comprendemos que esta última se generalizará al establecerse las redes informáticas en los centros universitarios.

El "volumen de trabajo y esfuerzo" del alumno constituye la identidad del crédito europeo (ECTS) y, por tanto, del modelo "aprendizaje centrado en el alumno". Nos surge un gran interrogante sobre la base teórica que sustenta dicho modelo, pues "se reduce" a que el alumno realice los "paquetes" de trabajo preparados por el profesor o departamento. El modelo que se propone está "centrado en el trabajo" o tarea y por eso se proporciona al alumno el "paquete" elaborado con toda la especificación de tareas, tiempos y evaluaciones o exámenes. Se dispone de un objetivo definido de trabajo y se subraya la productividad y la eficacia. En la otra perspectiva tenemos el modelo "centrado en la persona-alumno", en el cual existe una interacción y participación del alumnado en la elaboración del propio proyecto que conlleva flexibilidad en el proceso de su realización. En este último modelo el alumnado es "agente constructor" de su propio aprendizaje que exige implicación, responsabilidad, compromiso y autocontrol, mientras que en el modelo centrado en el trabajo el estudiante es mero "agente ejecutor" del aprendizaje. No son dos enfoques contradictorios, sino diferentes en intensidad; de ahí que nos inclinamos a etiquetar de "reduccionista" la interpretación europea del modelo "aprendizaje centrado en el alumno"(ACA), porque no llega a identificarse con el "aprendizaje centrado en la persona" y simplemente

te se centra en el trabajo. No obstante, teniendo presente los tres tipos de situaciones indicadas anteriormente, la situación presencial y virtual posibilitan mayor proximidad de ambos modelos al disponer de profesorado para orientar el proceso de aprendizaje.

Existe un riesgo serio pretender integrar rápidamente el crédito europeo (ECTS) en la formación universitaria, ya que no se ha logrado una mentalización adecuada del profesorado y del alumnado. Puede desvirtuarse el sentido del cambio que supone el crédito europeo al considerarlo un simple tema de "contabilidad". Si en el crédito europeo se refleja la "cantidad" de trabajo y se incluye el tiempo de estudio, tutoría, etc., es cuestión de "matematizar" estos elementos que actualmente no se consideran y mantener la misma situación docente universitaria.

Aparte del tema técnico de las equivalencias numéricas, esta estructura del "crédito europeo" (ECTS) posibilita otras formas de organizar el aprendizaje, elimina la uniformidad del modelo expositivo e incluye el modelo cooperativo e implicativo, con lo cual representa un progreso en el planteamiento docente universitario.

Acción metodológica en sintonía con el Aprendizaje Centrado en el Alumno(ACA)

Ante el nuevo enfoque del aprendizaje, con sus muchos aspectos positivos, surge la pregunta: *¿Cómo se lleva a la práctica?* ¿Se puede mostrar alguna experiencia que sirva de referente?. El acercamiento a la práctica es la intención de este apartado:

Autonomía-cooperación en la ACA: En el planteamiento de la estrategia de aprendizaje, surge la necesidad de decidir si se opta por una metodología monocolor, autonomía (trabajo individual) frente a cooperación (trabajo grupal), o si es posible una alternativa integral: autonomía-cooperación. El aprendizaje centrado en el alumno (ACA) puede desarrollarse en las tres opciones señaladas, de la misma manera que hablamos de distinto contenido (centrado en el trabajo o en la persona).

Para nosotros la alternativa más enriquecedora es la que integra ambas perspectivas: individual y grupal. Cuando nos referimos a la participación del alumno en su propio aprendizaje ("constructor de su aprendizaje") aparecen dos componentes fundamentales: *compromiso* o *"autorresponsabilidad"*, equivalente a preocupación por la tarea e interés por el proceso, y *cooperación*, muy vinculada al trabajo grupal, en el que la interacción personal consolida la cohesión y clima positivo para potenciar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje. El trabajo individual repercute en la dinámica del grupo y viceversa. Optamos, pues, por orientar el aprendizaje con una metodología participativa basada en la integración individuo-grupo como el mejor medio para lograr las "competencias" previstas.

La dinámica de grupo, eje de esta metodología, potencia el rendimiento y la eficacia en el aprendizaje. La interacción y comunicación que proporciona el grupo incrementa el interés y la motivación como consecuencia de una implicación más profunda de las personas(en la tarea y en el yo). Se consigue, pues, una mayor

productividad y una mayor calidad en los resultados al crearse las siguientes condiciones:

- 1) Conciencia clara de la interdependencia positiva entre los miembros del grupo.
- 2) Motivación interna fruto de la implicación activa durante la realización de los trabajos.
- 3) La responsabilidad de todos los miembros en cuanto a las tareas.
- 4) Desarrollo de habilidades de comunicación y pensamiento crítico.
- 5) Refuerzo de la autoestima individual, derivada de la cohesión grupal

El aprendizaje cooperativo concede mayor garantía en los resultados positivos tanto referidos al desarrollo personal como al técnicoprofesional, pues los alumnos manifiestan actitudes positivas hacia las tareas, compañeros y profesores (Ovejero, Anastasio, 1990)⁴⁵. Así lo explica Slavin R.E. en Rogers Colin y Kutnick, Peter (1992:249-250):

La idea que subyace en el aprendizaje cooperativo es que si los alumnos quieren triunfar como equipo, animaran a sus compañeros de equipo a hacerlo bien y les ayudarán a que así sea. Con frecuencia, los alumnos pueden explicar muy bien las ideas difíciles a sus compañeros traduciendo el lenguaje del profesor al suyo propio. Con el aprendizaje cooperativo están motivados para ayudarse entre sí y para alen- tarse mutuamente a aprender. Y, lo que quizás sea más importante, se están ayu- dando mutuamente a triunfar y no a fracasar. Esta es la esencia del aprendizaje cooperativo⁴⁶.

Criterios aplicados en la estrategia metodológica del aula

Los cuatro criterios siguientes está extraídos de la práctica, pues los venimos aplicando en nuestra trayectoria docente con la metodología participativa:

- 1) **Flexibilidad espacial:** Para el desarrollo de la clase se utiliza no sólo el espacio-aula, sino todos los espacios disponibles del centro desde los pasi- llos a los patios. El aula sirve como lugar de coordinación de los distintos grupos y/o individuos durante el trabajo de la asignatura señalado en el horario. La dinámica comprende desde las orientaciones del profesor sobre los núcleos temáticos hasta las simulaciones dentro o fuera del aula y los trabajos cooperativos. El profesor orienta a los grupos o a los individuos y hace un seguimiento del trabajo que se está realizando.

⁴⁵ OVEJERO, Anastasio.(1990): *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona, PPU.

⁴⁶ SLAVIN, R. E. (1983): *Cooperativ learning*. Nueva York, Longman en ROGERS, Colin y KUTNICK, Peter, (1992): *Psicología social de la escuela primaria*. Barcelona, Paidós, pp. 249-250.

- 2) **Flexibilidad temporal:** El aprendizaje está marcado por la respuesta individual y grupal ante la propuesta docente. Existe un trabajo grupal en el aula que continúa fuera del horario-clase según las decisiones tomadas por el grupo. El trabajo individual se compagina con el trabajo grupal, de tal manera que es un requisito previo para que puedan hacerse aportaciones serias. Hay que tener presente la existencia de trabajos de distinta duración, cuya temporalización se consensúa.
- 3) **Flexibilidad funcional:** El funcionamiento de cada individuo y/o grupo responde bastante a su propia iniciativa, ya que el trabajo grupal no se circunscribe a las exigencias de un horario oficial. La realización de las tareas se sustenta en la responsabilidad individual y grupal. Por eso, nuestra metodología docente tiende a ser autodirectiva y centrada en el alumnado. En alguna ocasión, surge la necesidad de reajustar el horario con otros profesores para poder realizar la actividad diseñada y preparada.
- 4) **Relación tutorial:** La orientación del profesor no se limita al horario oficial de tutoría, sino que está condicionado por el funcionamiento individual y grupal, que conlleva una acción tutorial adaptada al funcionamiento de cada grupo. La atención tutorial, individual y/o grupal, presenta distintos momentos: 1º) En la propia clase cuando se orientan los núcleos temáticos y, sobre todo, mientras están trabajando en grupos. 2º) Fuera de la clase, cuando una persona o grupo acude a plantear un asunto puntual. 3º) Cuando lo exige una tarea especial y el profesor se implica en el asesoramiento e incluso en la intervención. *Así, pues, independientemente del horario oficial, los encuentros de tutoría se fijan por acuerdo entre el profesor y los alumnos/individuo.*

Estos criterios, en coherencia con el "aprendizaje centrado en el alumno"(ACA), permiten diseñar una "microcomunidad" de aprendizaje con un contexto de colaboración y responsabilización.

Acción reflexiva, una dimensión estratégica del aprendizaje centrado en el alumno (ACA)

La "reflexión" se vincula con la toma razonada de decisiones ante pluralidad de alternativas y con la responsabilidad implícita en toda opción. Este proceso de reflexión facilita la construcción del conocimiento significativo y un proceso de maduración personal y social con el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad del alumno.

El aprendizaje es un proceso que requiere una continua reflexión y toma de decisiones, "sobre la acción", "en la acción" y "para la acción práctica futura" (Shön, D., 1992)⁴⁷. La "reflexión- evaluación" presenta tres vertientes: "*reflexión técnica*",

⁴⁷ SHÖN, D. A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza de formación del profesorado*. Santiago, Tórculo.

relacionada con la elección de técnicas eficaces para conseguir los objetivos propuestos; *"reflexión práctica"*, que conlleva una evaluación de las consecuencias y de las implicaciones en las acciones y creencias; *"reflexión crítica"*, que contempla aspectos éticos y políticos al definir los criterios sobre objetivos y acción educativa.

Con la acción reflexiva se pretende que el alumno no se quede en la superficialidad del análisis de acontecimientos externos del proceso de formación, sino que las propias vivencias se conviertan en el centro de dicha reflexión. El modelo de enseñanza-aprendizaje "centrado en el alumno" responde a concepciones humanistas-fenomenológicas, que resaltan a la persona como generadora de su propio desarrollo. Se camina hacia un autoaprendizaje, pues cuando el alumno adquiere conciencia y comprensión como agente constructor de pensamientos y del control, se genera un autoconcepto más positivo y una mayor motivación para la adquisición y utilización de estrategias metacognitivas. La perspectiva de trabajo y éxito se asume con mayor responsabilidad, conciencia de la realidad y la capacidad básica para la realización de las tareas de aprendizaje. Este es una forma de dar sentido a expresiones muy generalizadas como "enseñar a pensar", "enseñar a aprender", "aprender a reflexionar", "aprender a aprender".

En el fondo, pues, se trata de facilitar que el alumnado asuma cada vez más responsabilidad y participación en su propio proceso de aprendizaje. Al profesor le compete estimular al alumnado, dar oportunidades para ejercer el control de la dinámica de trabajo y crear un clima de seguridad y confianza. En definitiva, son las funciones que implica una dinámica participativa y autodirectiva del proceso de aprendizaje.

Diseño de una experiencia metodológica adaptada a la convergencia

Nuestra experiencia de metodología participativa "centrada en el alumno" la hemos desarrollado más ampliamente en otras publicaciones⁴⁸. Aquí únicamente podemos dar unas breves indicaciones que permitan orientar sobre una forma práctica de aplicar el "aprendizaje centrado en el alumno" (ACA). La experiencia se ha reali-

⁴⁸ ONTORIA, Antonio y MOLINA, Ana (1988): *Metodología participativa en el aula*. Córdoba, Serv. Public. de la Universidad.

- ONTORIA, Antonio, y MOLINA, Ana (2000): *Mapas conceptuales. Una estrategia para aprender*. Madrid, Narcea (10ª edición).

- ONTORIA, Antonio, GÓMEZ, Juan Pedro y MOLINA, Ana (1999): *Potenciar la capacidad de aprender y pensar*. Madrid, Narcea.

- ONTORIA, Antonio, GÓMEZ, Juan Pedro y LUQUE, Ángela de (2003): *Aprender con mapas mentales. Una estrategia para pensar y estudiar*. Madrid, Narcea.

- LUQUE, Ángela de y ONTORIA Antonio (2000): *Personalismo social. Hacia un cambio en la metodología docente*. Córdoba, Serv. Publicac. Universidad.

- ONTORIA Antonio y LUQUE, Ángela de: "Hacia un cambio en la metodología docente: Una reflexión desde la práctica. Revista *Res Novae Cordubenses*. Unidad de calidad de la docencia. Universidad de Córdoba. N.º. 1, 2003, pp. 53-79.

zado en la Facultad de Educación con un grupo de sesenta alumnos en una asignatura troncal anual.

Módulos temáticos

El programa de la asignatura estaba dividido en dos "Módulos", correspondientes a los dos cuatrimestres; el módulo comprendía tres "Núcleos Temáticos", que incluían, cada uno, dos o tres "Temas". No se pretende una distribución uniforme, sino en función de la temática.

• *Dinámica del Primer Módulo:* Sólo aludiré al primer Módulo del curso orientado a la formación personal, en cuanto a la adquisición y aplicación de competencias en los Núcleos Temáticos. Señalo una competencia a adquirir: *Dominar la elaboración y utilización de los "Mapas Mentales y Mapas Conceptuales"*.

La iniciación en el dominio de las técnicas de los Mapas Mentales y Mapas Conceptuales se realiza durante el mes de octubre. La aplicación de estas técnicas se efectúa con el trabajo de cada núcleo temático, de tal manera que su "dominio o competencia" es un objetivo a conseguir en el primer cuatrimestre.

El proceso seguido se detalla a continuación: a) explicación de las técnicas durante las dos semanas de octubre con alguna práctica sencilla individual y en grupo; b) formación de grupos estables que asumen la elaboración de los temas de la asignatura con el Mapa Mental o el Mapa Conceptual; c) elaboración individual del Mapa Mental o Conceptual antes de la intervención grupal. Era una condición básica para garantizar la participación individual ("autonomía") y la cooperación eficaz; d) en la dinámica del aula, aplicamos los criterios de flexibilidad antes expuestos: durante el horario oficial de clase trabajan dentro o fuera del aula, según la decisión del grupo; el contenido del trabajo depende de su propia planificación general; e) la función del profesor era básicamente tutorial: orientar y ayudar a individuos y grupos sobre las técnicas, el funcionamiento grupal, etc; f) la temporalización del trabajo total surgía de un consenso general al principio del curso, aunque se aplicaba el criterio de "flexibilidad" razonada dentro de los límites máximos de la duración del cuatrimestre.

Además de los temas y técnicas señaladas, se atienden otras "competencias" personales y profesionales como la aplicación de la informática a la elaboración y presentación de los Mapas Mentales y Mapas Conceptuales, saber cómo formar grupos y su funcionamiento, las "simulaciones profesionales", la interrelación con el "Prácticum", ...

• *Evaluación-reflexión de un módulo:* En cuanto a la evaluación, se acuerdan los criterios al principio, manteniendo la flexibilidad, en cuanto a su contenido y ponderación. En nuestro caso, como perseguimos "metas competenciales" conectadas, de manera que las posteriores se apoyan en las anteriores, la evaluación en unos casos se basa en los trabajos (Mapas), en otros se apoya en la observación de comportamientos o "responsabilidad" individual y grupal durante el módulo. En este último caso, en la evaluación participa el propio grupo con sus criterios, la observación del profesor y la autoevaluación del propio alumno. En cuanto al "dominio de conoci-

mientos" se utiliza una "prueba de madurez", no es igual a examen, bien como respuesta personal a una serie de situaciones profesionales, bien como una "reflexión fundamentada" en los documentos utilizados. Se conjuga, pues, la valoración del grupo sobre el trabajo asumido, la autoevaluación de cada alumno y la evaluación del profesor.

Precisamente, el "Aprendizaje Centrado en el Alumno"(ACA) tiene como eje nuclear la "confianza y responsabilidad" del alumno, mientras que el aprendizaje expositivo, centrado en el profesor, se basa, en el fondo, en la credibilidad de la preparación profesional del profesor y la desconfianza en la capacidad de aprendizaje del alumno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSUBEL, David, NOVAK, Joseph y HANESIAN, Helen (1989): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas.
- Comisión de las Comunidades Europeas: "Memorando sobre el aprendizaje permanente"(Documento de trabajo de los servicios de la Comisión), Bruselas, 2000.
- Comisión de las Comunidades Europeas: "Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente". Bruselas, 2001.
- Comisión de las Comunidades Europeas: "Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa". Bruselas, 2003.
- Comunicado de Praga: "Towards the Europea Higher Education Area", 2001.
- Convención de Universidades Europeas en Salamanca: "Formar el espacio europeo de una educación superior", 2001.
- Cumbre de Barcelona, 2002.
- Declaración de la Sorbona. Declaración conjunta para la armonización del diseño del Distema de Educación Superior Europeo, 1998.
- Declaración de Bolonia: "El área europea de una educación superior", 1999.
- Declaración de Goteborg del estudiante. Convención europea. Goteborg (Suecia), 2001.
- ENTWISTLE, Noel. (1988): *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona, Paidós/ MEC.
- GOLEMAN, Daniel (1999): *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.
- LUQUE, Ángela de y ONTORIA, Antonio (2000): *Personalismo social. Hacia un cambio en la metodología docente*. Córdoba, Serv. Publicac. Universidad.
- Magna Charta de universidades europeas, Bolonia, 1988.
- MARTIN, Doris y BOECK, Karin (1997): *Qué es la inteligencia emocional*. Madrid, Edaf.
- MEC: "La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior"(Documento-Marco) Madrid, 2003, p.7.
- NOVAK, Joseph y GOWIN, D.Bob (1988): *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, Martínez Roca.

- O'CONNOR, Joseph y McDERMOTT, Ian, (1998): *Introducción al pensamiento sistémico*. Barcelona: Urano.
- OIT: "Aprender y formarse para trabajar en la sociedad del conocimiento", Ginebra, 2002 (Conferencia Internacional del Trabajo, 91º).
- ONTORIA, Antonio y MOLINA, Ana (1988): *Metodología participativa en el aula*. Córdoba, Serv. Public. de la Universidad.
- ONTORIA, Antonio, MOLINA, Ana (2000): *Mapas conceptuales. Una estrategia para aprender*. Madrid, Narcea (10ª edición).
- ONTORIA, Antonio, GÓMEZ, Juan Pedro y MOLINA, Ana (1999): *Potenciar la capacidad de aprender y pensar*. Madrid, Narcea.
- ONTORIA, Antonio, GÓMEZ, Juan Pedro y LUQUE, Ángela de (2003): *Aprender con mapas mentales. Una estrategia para pensar y estudiar*. Madrid, Narcea.
- ONTORIA, Antonio y LUQUE, Ángela de: "Hacia un cambio en la metodología docente: Una reflexión desde la práctica. Revista *Res Novae Cordubensis*. Unidad de calidad de la docencia. Universidad de Córdoba. Nº. 1, 2003, pp. 53-79.
- OVEJERO, Anastasio. (1990): *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona, PPU
- Parlamento Europeo: "Informe sobre las universidades y la enseñanza superior en el espacio europeo del conocimiento". Bruselas, 2002.
- Proyecto "Tuning": *Afinar las estructuras educativas de Europa*, 2003.
- Proyecto "Tuning". *Presentación de los resultados preliminares de Tuning*. Zaragoza, 2002.
- ROGERS, Karl (1977): *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires, Paidós.
- ROGERS, Colin y KUTNICK, Peter, 1992: *Psicología social de la escuela primaria*. Barcelona, Paidós.
- SHÖN, D. A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza de formación del profesorado*. Santiago, Tórculo.
- SVEIBY Kart Eric (1997): "The new Organizational Wealth". *Berret-Koehler Publisher Inc.*, San Francisco CA. y EDVINSON, Leif (1997): "Intellectual Capital". *Harper Business*. En VIEDMA MARTÍ, José María (2002): "Nuevas aportaciones en la construcción del paradigma del capital intelectual" <http://gestiondelcapitalintelectual.com>